

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



Vol.22, Nº1 (Enero-Marzo, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

Fecha de recepción: 24/06/2015

Fecha de aceptación: 22/07/2016

## TALLERES CON NIÑAS Y NIÑOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: SUPERACIÓN DEL MODELO TRANSMISIVO A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSIDAD-ESCUELA

*Workshops with children in pre-service teacher education: Overcoming the transmissive educational model upon a university-school experience*



**Luispe Gutierrez y Josu Sanz**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

Unibertsitatea

E-mail: [josu.sanz@ehu.eus](mailto:josu.sanz@ehu.eus)

### Resumen:

*Este trabajo recoge un análisis crítico de una experiencia pedagógica basada en el modelo Universidad-Escuela desarrollado en la Facultad de Educación de la UPV/EHU en Donostia-San Sebastián. Nuestro alumnado de cuarto curso del Grado de Educación infantil dio inicio en el curso 2013-2014 a esta experiencia, con la organización de unos talleres de psicomotricidad y de ciencias en los que participaron 328 niños y niñas de 10 escuelas de la provincia, junto con sus tutores y tutoras. Entre los objetivos que nos planteamos destacan el incidir en la autonomía y en la capacidad reflexiva de nuestro alumnado, sentar las bases de un modelo de investigación-acción para mejorar nuestra docencia, además de estrechar los lazos entre la universidad y la escuela en una relación más igualitaria y dialéctica.*

*El análisis de las memorias finales de los talleres, las observaciones y la vivencia de todo el proceso, además de un cuestionario específico a nuestros estudiantes y a los tutores que nos visitaron, nos permiten caracterizar esta primera edición de los talleres. El alumnado destaca que guiar su proceso de aprendizaje y el fomento de la co-evaluación ha aumentado su sentido de autoeficiencia y su confianza. Por otro lado, los tutores que nos han visitado nos han demandado una mayor relación entre estos talleres y lo que se trabaja en la escuela. Por nuestra parte, hemos observado claros indicios en el establecimiento de una nueva relación pedagógica con nuestro alumnado, basada en la confianza y la exigencia. Finalmente, la importancia de analizar y evaluar el proceso incide en el cuestionamiento y mejora de nuestra propia práctica docente.*

**Palabras clave:** educación infantil, innovación educativa, maestros/as en formación, relación teoría-práctica, universidad-escuela.

### **Abstract:**

*This work comprises a critical analysis of an educational experience based on the University-School model, developed in the Faculty of Education of Donostia-San Sebastian. Our fourth grade students of the Early Childhood Education Degree began this experience in the 2013-2014 course with the organization of psychomotor and science workshops. 328 children from 10 schools and their tutors took part in it. Among the objectives of this practice, firstly we highlight the impact in the autonomy and in the reflective capacity of our students, also to lay the foundation for a model of action-research in the improvement of our teaching, as well as to strengthen ties between the university and the school on the basis of a more egalitarian and dialectical relationship.*

*The analysis of the final reports of the workshops, our observations and experience of the whole process, and a specific questionnaire destined to our students and to the tutors who visited us, allow us to characterize this first edition of the workshops. Students noted that guiding their own learning process as well as the co-evaluation among students increased their sense of self-efficacy and confidence. On the other hand, tutors who visited us demanded a greater relationship between these workshops and the day-to-day work at their school. For our part, we have clearly evidenced the establishment of a new pedagogical relationship with our students, based on trust and requirement. Finally, the importance of analyzing and evaluating the whole process directly affects the questioning and improving our own teaching.*

**Key Words:** early childhood education, educational innovation, teacher's training, theory-practice, University-School.

## **1. Introducción**

Este trabajo recoge el análisis de un primer acercamiento a un nuevo modelo pedagógico basado en la relación universidad-escuela que estamos desarrollando en la Facultad de Educación de la UPV/EHU. La andadura se inició en el curso 2013-2014 con la puesta en marcha de unos talleres con niños y niñas de educación infantil, que fueron dirigidos, organizados y gestionados íntegramente por nuestro alumnado de cuarto curso del Grado de Educación Infantil. Esta experiencia se analiza desde dos focos; por una parte, nos interesa averiguar si este modelo está sentando las bases de una nueva relación pedagógica con nuestro alumnado a la vez que fomentando su

sentido crítico, y por la otra, nos preguntamos si estamos generando una relación interesante a la vez que útil con las escuelas que nos visitan.

La puesta en marcha de estos talleres se enmarca dentro de una nueva manera de entender la formación inicial de maestros, ofreciendo un modo más real, cercano y situado para enseñar a ser maestro en el siglo XXI. Frente a una docencia ubicada en el profesor, la responsabilidad pasa a ser compartida entre docente y alumno, en este caso con las futuras maestras. La forzada salida de la “zona de confort” en la que podíamos estar ambos acomodados da paso a nuevas relaciones y a exigencias compartidas. Asimismo, de unos contenidos cerrados y de la necesidad de la adquisición de unas competencias, se pasa a promover una actitud indagadora y reflexiva, no solo en el alumnado de cara a su futuro profesional cercano, sino también en nosotros, para replantearnos qué hacemos, cómo lo hacemos y qué queremos que acontezca en nuestras clases (Cochram-Smith y Lytle, 2003). Todas estas cuestiones son las que nos guiaron al idear estos talleres y sobre las que queríamos obtener respuesta a través de este análisis.

Si bien el foco se ha puesto en la universidad, también se han querido analizar las potenciales nuevas relaciones entre la universidad y escuela, puesto que el trabajo con el profesorado de infantil y primaria es uno de los ejes del grupo Elkarrikertuz<sup>1</sup>, en el que participamos los autores. El grupo ha trabajado en aspectos como la formación de la identidad de las nuevas maestras a través de sus historias de vida y del análisis narrativo (Correa, Martínez-Arbelaiz y Aberasturi, 2015; Correa, Martínez-Arbelaiz y Gutiérrez, 2014). Esta nueva línea de trabajo, que une al profesorado en formación con maestros y maestras de escuelas que nos visitan, quiere abrir una nueva vía en ese marco de investigación.

En resumen, son estos tres ejes -implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, superación de la docencia unidireccional profesor-alumno y un nuevo enfoque en las relaciones entre la universidad y la escuela- los que consideramos que ubican esta experiencia en un contexto innovador, colaborativo e interesante, y por tanto son las claves sobre la que se quiere analizar esta primera experiencia.

## 2. Marco teórico y contexto del estudio

### 2.1. Hacia una nueva relación pedagógica

Aun cuando entendemos que la transmisión de contenidos culturales sigue estando en la base de la profesión docente, la escuela del siglo XXI demanda otras competencias al “nuevo profesor”. Entre ellas se señalan el *liderazgo*, que reclaman Lieberman y Miller (2004) o Bolívar (2011), la *mediación* que reivindica Salvador (1994), pasando por la *gestión del conocimiento* que defiende Salinas (2004) y/o de las *emociones* (Gardner, 1995; Goleman, 1995; Martín, Berrocal y Brackett, 2008), la

<sup>1</sup> Grupo Investigación Consolidado del Sistema Universitario Vasco (IT563-13).

*creación de ambientes de aprendizaje* (Marcelo, 2009) o su papel como *guía y orientador* (Sancho y Correa, 2013).

Sin embargo, en la formación de las futuras maestras y maestros resulta paradójico que se prediquen las bondades de un modelo de relación pedagógica más participativo y democrático, mientras en las facultades de educación seguimos utilizando modelos donde el alumnado sigue siendo un receptor pasivo.

Además, como señalan Cid, Pérez y Zabalza (2013), el profesorado universitario está poco dispuesto a que se evalúe su práctica docente, lo que puede dar lugar a una serie de profundas incongruencias como las que observa Santos (2009):

- Métodos de enseñanza en las aulas universitarias poco eficaces y poco estimulantes.
- Temáticas trabajadas en las aulas universitarias alejadas de los problemas reales de las escuelas y de la educación.
- Supremacía del aprendizaje memorístico frente a nuevas formas de generar conocimiento centradas en el aprendizaje basado en problemas y en el desarrollo de la creatividad, la innovación y el espíritu crítico.

Por el contrario, entre los principios que Chickering y Gamson (1991) –recogidos por Del Barco y Pérez (2007)– destacan para la formación de los futuros maestros, podemos subrayar estos otros: promover un contacto estrecho entre los estudiantes universitarios, la cooperación entre el alumnado, el aprendizaje activo, el dar un rápido *feedback* a los estudiantes o el considerar la diversidad de talentos y la diversidad de aprendizajes.

Asumiendo esto, y entendiendo que la implantación de los nuevos Grados era una inmejorable oportunidad para la revisión de las formas de enseñar, nos aventuramos a reflexionar sobre nuestra propia docencia, en la línea que plantean Rivas, Leite y Cortés (2015): “¿Es posible desarrollar el compromiso, la responsabilidad y la autonomía en el alumnado si el poder sigue estando en el profesorado?” (p.232).

En coherencia con lo anterior, esta nueva relación pedagógica necesita también de un nuevo perfil de alumno, que deje de estar instalado en un rol pasivo y consumidor de “conocimientos enlatados” (Wood y Lieberman, 2003). Experiencias como la que queremos llevar a cabo exigen un alumnado que se responsabilice de su aprendizaje y lo haga suyo, pero que además se muestre dispuesto a analizar su propia actuación y que reflexione junto al profesor, para aunar teoría, práctica y reflexión, siguiendo el paradigma de la indagación (Lieberman y Miller, 2003).

Se trata entonces de que el alumnado acepte el reto de “salir de la zona de confort hacia la zona de aprendizaje y atreverse a hacer las cosas de otra manera” (Forés, Sánchez y Sancho, 2014:208). Pero para que el alumnado asuma esta nueva

posición frente al aprendizaje es necesario que el docente genere confianza y acompañe el proceso (Hernández, 2006). En este sentido, entendemos que el acompañamiento y la exigencia pueden constituir los pilares del aprendizaje en esta experiencia.

## 2.2. Sobre la relación Universidad-Escuela

Junto a esta pretensión de aventurarnos en una nueva relación pedagógica, en el centro de esta experiencia está implícita la pretensión de articular una nueva relación entre la universidad y las escuelas de educación infantil. Autores como Darling-Hammond (2006) señalan que en la formación inicial del profesorado se tienen que tener en cuenta las relaciones proactivas con las escuelas, donde el alumnado aprenda a desarrollar modelos de enseñanza que vinculan la teoría y la práctica.

Las colaboraciones entre escuela y universidad no son nuevas, pero a juicio de muchos autores no siempre se trata una interacción entre iguales. En ese sentido Zeichner (2010) indica que aun en las nuevas formas de relación universidad-escuela, las facultades y escuelas de magisterio siguen manteniendo la hegemonía en la construcción y diseminación del conocimiento y las escuelas mantienen el rol de “campo de prácticas”, donde los estudiantes tienen que aplicar las teorías que se dirigen desde la universidad. El autor plantea la necesidad de crear “espacios híbridos” en la formación del profesorado que pueden representar un paradigma de cambio en los programas de formación del profesorado.

Es cierto que existe otra relación a través de investigaciones y proyectos que suelen originarse en la universidad, más aplicadas, y buscando una equidad a través de objetivos compartidos y atendiendo también las necesidades de la escuela. Esa equidad es la que reclaman Mérida, González y Olivares (2012) cuando manifiestan que “La construcción de unas relaciones de colaboración horizontal entre la escuela y la universidad, además de deseables, son posibles” (p.447). De esta manera, se están cimentando verdaderas comunidades de aprendizaje en las que el profesorado de los centros educativos analiza su práctica junto con la universidad, generando un conocimiento nuevo y situado en la práctica (Seely y Duguid, 2000).

En este contexto, Mtika, Robson y Fitzpatrick (2014) consideran necesaria la participación del alumnado, es decir, del profesorado en formación, en actividades de investigación y reflexión donde promover esa relación más igualitaria y coordinada entre universidad y escuela, una “*joint observation and related tripartite dialogue*”, en palabras de los autores.

Existe una gran variedad de ejemplos de colaboraciones universidad-escuela, desde seminarios prácticos y puntuales sobre materias específicas con escuelas del entorno (Bakker et al., 2011), hasta iniciativas más arraigadas como la *Early Childhood Learning Lab* de la Universidad de Boston, o la muy reciente e innovadora *University of Cambridge Primary School*, puesta en marcha en septiembre de 2015 y que actúa como una escuela primaria con una vinculación directa con la universidad.

También en nuestro país se pueden destacar el proyecto RIECU de la Universidad de Córdoba, que se apoya en el practicum para abordar junto con escuelas y los Centros de Formación de Profesorado la metodología de proyectos (Mérida et al., 2012), o la “Ciudad Arco Iris” de la Universidad de Huelva. En esta última, y desde el curso 2001-2002, el alumnado de la Facultad de Educación acoge de manera sistematizada a centros de educación infantil y primaria en un modelo de investigación-acción (González y Romero, 2008). Estas universidades, junto con otras de más reciente trayectoria en las iniciativas con escuelas como las universidades de Cádiz, Valencia o País Vasco han conformado en 2015 la Red Española de Educación Infantil Universidad-Escuela REDiUNE, de cara a identificar áreas de colaboración e investigación comunes.

En nuestro caso, un primer acercamiento a este tipo de iniciativas se produjo en 2012, cuando la Facultad de Educación promovió varias sesiones de psicomotricidad dirigidas por nuestro alumnado con niños y niñas de escuelas cercanas. Partiendo de aquella experiencia, y ya con el objetivo claro de generar un nuevo modelo pedagógico, en el curso 2013-2014 se inició una iniciativa de mayor envergadura, vinculando a todo el alumnado de dos asignaturas del último curso del Grado de Infantil en la preparación de unos talleres de ciencia y psicomotricidad.

### 3. Objetivos

Como mencionábamos anteriormente, esperamos consolidar estos talleres como una herramienta de investigación-acción y un nuevo modelo pedagógico, que sea significativo para cada uno de los actores que tomamos parte en ella.

Así, el objetivo central de esta primera edición han sido evaluar la trascendencia que estos talleres han supuesto para nuestro alumnado de la Facultad de Educación, para las escuelas que participan en ella a través de los tutores y para nosotros mismos como docentes universitarios.

En el caso de nuestro alumnado, se ha analizado si el hecho de que ellos y ellas se hagan cargo íntegramente de la gestión de los talleres puede suponer un aumento de su autonomía y una nueva implicación con su propio aprendizaje. También se ha indagado sobre otros aspectos relacionados con la eficacia, sus creencias como futuros docentes o la capacidad de estos talleres para constituirse en lo que se denomina una práctica o enseñanza reflexiva.

Lo anterior se relaciona necesariamente con el segundo objetivo, que es evaluar la relación pedagógica establecida entre nosotros y nuestro alumnado. La observación continua realizada a todo el proceso de materialización de los talleres - con los seminarios de preparación, el acompañamiento, la exigencia o los aspectos de co-evaluación- es también una evaluación a esa nueva relación pedagógica que queremos construir entre nuestro alumnado y nosotros.

Finalmente, el tercer objetivo de esta iniciativa universidad-escuela comprende precisamente a la escuela, analizando nuestro trabajo a través de los ojos de los tutores que nos visitaron. Si buscamos que estos talleres tengan un aporte diferencial con respecto a las habituales prácticas, es decir, si queremos impulsar una relación más igualitaria entre la universidad y los centros escolares, el objetivo consiste en saber si estos talleres pueden ser útiles a las escuelas o al desarrollo profesional de estos tutores.

#### **4. Método**

##### **4.1. Participantes y desarrollo de la experiencia**

La iniciativa de los talleres fue desarrollada por los 58 alumnos y alumnas de la especialidad (Minor) denominada Talleres de Educación Infantil. Desde la implementación de los Grados, eran los primeros alumnos en cursar esta especialidad. En este contexto, les propusimos que en grupos de 4-5 personas, diseñasen, dirigiesen y evaluaran unos talleres de ciencias y de psicomotricidad con niños y niñas de educación infantil.

Siendo uno de los objetivos de estos talleres el aumentar su responsabilidad y autonomía -y coincidiendo con que a lo largo del MINOR realizaban 12 semanas de *practicum*-, fueron ellos los que se encargaron de “invitar” a la clase donde habían cursado esas prácticas a participar en una jornada en la Facultad de Educación, donde realizarían en una misma mañana un taller de psicomotricidad y otro de ciencias.

La acogida por parte de los centros educativos fue muy buena ya que la mayoría de la demanda de talleres se cubrió con las invitaciones de nuestro alumnado. Así, en esta primera edición en el curso 2013-2014 nos visitaron 328 niños y niñas de edades comprendidas entre 3 y 6 años, junto a sus 18 tutoras, pertenecientes a 10 centros educativos de la provincia de Gipuzkoa. Estos niños participaron en 13 talleres de Ciencias Experimentales y 16 sesiones de Práctica Psicomotriz Educativa, de la mano de los 13 grupos de alumnos y alumnas.

##### **4.2. Los talleres de ciencias y las sesiones de psicomotricidad**

En los talleres de ciencias cada grupo elegía una temática relacionada con la ciencia o el conocimiento del medio. Cada grupo eligió el tema de manera libre, y pudimos disfrutar así de un taller de la luz (Figura 1 arriba), del agua, de cocina e incluso un taller sobre abejas. El objetivo principal no era tanto que los niños “aprendiesen” ningún contenido científico, algo bastante irreal por otro lado en un taller de una hora escasa, sino que el taller sirviese como un ejercicio de investigación y reflexión de su propia práctica como futuros docentes. Se debían analizar las ideas previas de los niños, si las actividades planteadas eran adecuadas, o su propio desempeño con los niños, entre otros aspectos. En cada taller, el grupo que lo estaba desarrollando era observado y evaluado por el resto.



Estas co-evaluaciones se abordaban más ampliamente entre todo el alumnado de manera abierta y colaborativa en clases posteriores, con el apoyo de las grabaciones en vídeo de las sesiones con los niños (Cherrington y Loveridge, 2014). Además, cada grupo debía entregar al final de la asignatura un informe sobre todo el proceso vivido en los talleres, desde la concepción inicial hasta la celebración del mismo. Este proceso de reflexión fue orientado por el docente, sobre todo en relación a lo que debía de analizarse y para qué, ya que de lo contrario podría resultar un ejercicio superficial y no una práctica reflexiva en sí misma (Barnhart y van Es, 2015). Este análisis debía incluir aspectos como las estrategias que se aplicaron, la organización de la lección, el aprendizaje de los niños o su propio desempeño como docente, entre otros (Sims y Walsh, 2009).

En cuanto a las sesiones de psicomotricidad, éstas se desarrollaron siguiendo el modelo de la Práctica Psicomotriz Educativa de Bernard Aucouturier (2004). Al ser éste un modelo basado en el juego libre y espontáneo del niño en un entorno que estimula la acción y el movimiento, las funciones que desarrollaban nuestros alumnos eran principalmente las de escuchar las necesidades del niño, acompañarlo en sus acciones y transmitirle seguridad a lo largo de toda la sesión y en todos los espacios (Figura 1 abajo).

El alumnado que no dirigía la sesión iban anotando en una ficha de observación las actuaciones de cada alumno participante en la sesión. Al final de la sesión estas fichas de observación-evaluación anónimas eran entregadas a cada alumno participante recibiendo de esta manera el *feedback* de sus compañeros. Al ser sensiblemente más numerosos los alumnos observantes que los que dirigían la sesión, cada alumno participante recibía cuatro o cinco observaciones diferentes. Al finalizar se establecía un coloquio entre todos los asistentes dirigido por el profesor de la asignatura. En palabras de Bandura (1997) “los comentarios de otros que son similares a uno son un diagnóstico de las capacidades de cada uno” (p.87), que era precisamente lo que se pretendía fomentar en esos momentos posteriores al taller.







*Figura 1.* Talleres de ciencias, taller de la luz (imagen superior), y sesión de psicomotricidad (imagen inferior).

### 4.3. Instrumentos y procedimiento de análisis

El análisis de la potencialidad de los talleres se ha realizado desde diferentes perspectivas: la de nuestro alumnado, la de los tutores de las escuelas y la nuestra propia. Se han utilizado para ello diferentes instrumentos de análisis, que son propios de este tipo de procesos de investigación-acción.

En primer lugar, debemos destacar la observación que hemos realizado del alumnado en el proceso de acompañamiento de la fase previa de preparación de los talleres, que se desarrollaba durante 4 semanas previas a la realización de los mismos. Son muchos los autores como Stenhouse (1993) que resaltan la importancia de la observación directa, opinión reforzada también por Bolívar (2002, p.563) cuando afirma que “una parte importante de la información proviene de la observación directa de lo que pasa (eventos/hechos), importándonos cómo son vividos”.

Por otro lado, los informes de los grupos al final de la asignatura -desde la distancia de haberlos escrito al finalizar todos los talleres, habiendo analizado su práctica mediante los vídeos y habiendo considerado la co-evaluación realizada por el resto de sus compañeros-, han constituido un análisis de primer orden de la experiencia vivida por cada grupo. Como indica Hernández, en Paredes (2011), la autoevaluación permite al alumno iluminar su proceso de aprendizaje y hacerle parte fundamental en éste. Además el conocimiento del docente (en formación) aumenta con la práctica narrativa con otros docentes (Olson y Craig, 2009).

Por último, se han realizado unos cuestionarios de preguntas abiertas al final de los talleres, tanto a nuestro alumnado como a los tutores de las escuelas que nos

han visitado (Tabla 1). Este tipo de instrumentos pueden servir de contraste y triangulación de observaciones más relativas, como indican diferentes autores (Stake, 2000; Creswel, 2003; Mertens, 2003).

En el cuestionario a los estudiantes la segunda pregunta incide en si una vez concluidos los talleres, había cambiado la percepción que podían tener antes de cursarlos, sobre todo en relación a la dificultades que éstos pudieran plantear. Con esta pregunta abierta se quieren recoger aspectos relacionados con la potencial mejora de su autonomía y autoeficacia.

La tercera pregunta en cambio -qué aspectos trabajados consideraban más útiles para su práctica docente futura- quiere identificar el qué y el cómo se aprende en los talleres. Es decir, si esta experiencia les ha aportado una serie de herramientas pedagógicas, saberes conceptuales, o incluso llegar a ser un primer “*reality shock*” sobre su práctica (Veeman, 1984). La cuarta pregunta quiere indirectamente evaluar nuestra competencia y quiere incidir en la relación pedagógica que pudiera haberse establecido (O'Connor y Dillon, 2008).

Por otro lado, en el cuestionario a los tutores de las escuelas, las dos primeras preguntas inciden en si estos talleres suponen o podrían suponer una mejora sustancial a su práctica diaria, metodológica o conceptualmente. Intentamos así recabar las necesidades reales donde la universidad pudiera ser útil a la escuela mediante estos talleres, de cara a establecer futuras relaciones de colaboración.

Tabla 1  
*Cuestionarios realizados a los estudiantes del Grado y a los tutores de las escuelas que participaron en los talleres.*

Cuestionario a alumnado
1. ¿Qué te motivó a elegir la especialidad de talleres?
2. Tomando en consideración ambos talleres (psicomotricidad y ciencia), compara la perspectiva de las asignaturas antes y después de haberlas cursado. Analiza también en tu respuesta tus impresiones personales en base a los requerimientos iniciales que implicaban la realización de los talleres.
3. De los aspectos trabajados en los talleres ¿cuáles piensas que pueden ser más útiles de cara a tu futura labor como maestro/a?, ¿Por qué?
4. ¿Echas algo en falta?, ¿Cuáles crees que son los aspectos de mejora?
5. ¿Cuáles son las tres principales competencias del Grado que se han logrado mediante esta iniciativa de los talleres?
Cuestionario a tutores de escuelas
1. ¿Habíais realizado talleres similares en vuestra escuela? Si es así, ¿son parecidos a los que habéis realizado en la Facultad de Educación?
2. ¿Cómo relacionarías los talleres que habéis realizado con nosotros y los contenidos que trabajáis en el aula?

- 
3. ¿Te gustaría volver a participar de esta experiencia en un futuro?, ¿Qué cosas deberíamos mejorar?
  4. ¿Cuáles son en tu opinión los aspectos positivos de la experiencia?
- 

## 5. Resultados

En este apartado se analizan de una manera crítica las evidencias más reveladoras recogidas de los cuestionarios y trabajos finales de nuestro alumnado. En un siguiente punto se recogen las respuestas a los cuestionarios realizados a las tutoras después de su vista.

### 5.1. Percepción de los estudiantes

#### 5.1.1. Impresión general antes y después de cursar los talleres

La motivación principal de haber elegido el MINOR de talleres frente a las otras especialidades (euskera/lengua vasca, educación especial, lengua extranjera) es porque tenían la impresión de que sería más práctica, y también porque la vinculaban más con la labor de un tutor de educación infantil.

La mayor parte del alumnado encuestado admite que la idea que se habían formado antes de cursar la asignatura ha distado mucho de la percepción que han tenido después de cursarla. Algunos estudiantes pensaron inicialmente que lo que se les pedía -desarrollar unos talleres con niños a los que ellos tenían que invitar a nuestra escuela- era una cuestión “difícil”.

#### 5.1.2. Aspectos reforzados mediante los talleres

En todos los casos, su impresión final es altamente positiva, y su confianza se ha visto reforzada. En palabras de una alumna:

*Al principio me pareció una idea bonita pero difícil, pero una vez que nos pusimos a ello fuimos capaces de hacerlo sin problema, y creo que es la mejor forma de aprender. Ante los imprevistos también supimos reaccionar a tiempo para lograr los objetivos del taller.*

Como señalan Moulding, Stewart y Dunmeyer (2014), al culminar con éxito el reto que se habían marcado se ha consolidado su sentido de auto-eficiencia (*self-efficiency*). En especial, el verse capaz de desarrollar con éxito experiencias docentes prácticas es crucial para el desarrollo de ese sentido de eficiencia (Shaughnessy, 2004). Estos docentes serán, al decir de este autor, más entusiastas, más abiertos a nuevas ideas y estarán más dispuestos a implementar nuevas estrategias.

Principalmente, el alumnado ha valorado la oportunidad que han ofrecido los talleres para abordar situaciones reales con los niños, lo que ha generado un mayor conocimiento, y en algunos casos ha cambiado la percepción que tenían de ellos.

Entre otras cosas, pensaban que los niños no serían tan participativos como al final resultaron ser, y en otras ocasiones se sorprendieron de lo que éstos ya sabían.

Pero sobre todo, han tenido la posibilidad de contrastar sus creencias con respecto al trabajo con niños y niñas, principalmente si en su practicum anterior no habían tenido un contacto muy directo con ellos. Por tanto, uno de los grandes beneficios de los talleres es que han identificado, contrastado y reflexionado sobre sus propias ideas pedagógicas antes de terminar el Grado, lo cual es importante ya que éstas condicionan fuertemente su práctica futura (Vartuli, 1999).

En estos talleres se han dado cuenta además, que hay que centrar el aprendizaje no en los contenidos, sino en las necesidades y en las capacidades de cada niño. Por ejemplo, los talleres de ciencias se han desarrollado según una alumna mediante:

*Actividades más prácticas y experimentales, para romper los esquemas e ideas previas de los niños. Les hemos dado a ellos gran parte del protagonismo, nuestro papel ha sido el de ayudarles y darles las pautas y orientaciones para meterse en el tema.*

Así, nuestro alumnado se ha habituado a hacer al niño corresponsable de su aprendizaje (Sfipek y Byler, 1997). Es la misma estrategia que nosotros como docentes universitarios hemos aplicado con nuestro alumnado, al hacerle casi enteramente responsable del diseño y gestión del taller.

Por otro lado, los talleres han servido para que nuestros alumnos reflexionen sobre su propia vocación. En ese sentido un alumno concluye que:

*Las experiencias con niños son necesarias en una Facultad de Educación, porque además de ver cómo nos arreglamos con ellos y de ser una experiencia práctica, es una buena ocasión para que cada uno reflexione si sirve para este trabajo, es decir, son una buena ocasión para conocerse a sí mismo.*

Los talleres pueden ser, por tanto, un elemento peri-vocacional, un momento de análisis y de comprensión de las tareas docentes y de su identificación con las mismas (Sánchez, 2003).

Además, son una oportunidad puntual pero inmejorable de evaluación de la propia práctica en un entorno diverso y con actores distintos: el resto de alumnos, los tutores de las escuelas y los profesores de la universidad.

En este sentido, una de las maneras más eficaces de visualizar la propia práctica es que las hagan explícitas (Sfipek y Byler, 1997), pero también es importante que las contrasten y que argumenten las evaluaciones recibidas de sus compañeros. Como indica Zeichner (1994), para superar la reflexión no-crítica de su práctica docente no es suficiente con explicitar lo que han hecho, sino que se hace necesario el racionalizarlo e identificar vías de mejora.

Al hilo de este último párrafo, un alumno indica que “ha sido muy enriquecedor por un lado preparar nuestras propias actividades y pensar en lo que iba a suceder, ver después lo que sucedía tanto en las nuestras como en las de los demás, y hablar de todo ello”.

Podemos destacar además que los talleres han tenido un marcado carácter auto y co-evaluativo, en un punto (cuarto curso del Grado) en el que los estudiantes también tienen la necesaria madurez para ser también críticos con su trabajo y críticamente constructivos con el de sus compañeros. Es coincidente por tanto con la opinión de Ceylan, Ulutas y Ömeroglu (2009), que afirman que antes de comenzar su carrera profesional los futuros maestros y maestras tienen que desarrollar un punto de vista positivo en el trabajo con niños, de la mano de la auto-mejora y de la auto-observación.

A modo de resumen, se puede decir que mediante la experiencia de talleres de psicomotricidad y de ciencia nuestro alumnado ha trabajado en un mayor acercamiento a los niños (“debido a la posición que tomamos a veces surgió una distancia entre los niños y nosotros”), en conocer sus limitaciones y actuar en consecuencia (“quisimos que los niños desarrollasen la actividad de manera autónoma, pero vimos que no eran capaces de hacerlo y vimos la necesidad de intervenir”) o en reforzar su papel (“les dimos todo el protagonismo a los niños, ya que nuestro trabajo era apoyarles y orientarles a entrar en el tema”), entre otros aspectos positivos.

### 5.1.3. Aspectos de mejora

Nuestro alumnado destaca la necesidad de una mayor relación con el centro antes de llevar a cabo el taller. En la mayoría de los casos sólo uno de los integrantes del grupo conocía a los niños. Sin embargo, varios grupos decidieron autónomamente ir previamente a la escuela a explicar las actividades que iban a desarrollar y recabar sus ideas sobre el tema, tanto de los propios niños como de los tutores. Esto hizo que pudieran adaptar el taller que pensaban realizar a la realidad concreta de esa clase de infantil. Además, en estos casos se pudo comprobar que los niños a los que previamente se había visitado en su escuela venían más entusiasmados y con una mayor predisposición.

Otra de las demandas que se ha recogido es que parte del alumnado hubiese querido conocer mejor desde el principio los objetivos, y en general una mayor concreción de lo que debían hacer. En estos casos nos encontramos que persiste una resistencia a asumir completamente el proceso. Entendemos esta resistencia desde dos vertientes, por un lado, desde la inseguridad que pueden sentir ante una actividad nueva y el compromiso que ello conlleva, y por otro, desde la posición pasiva a la que se ha acostumbrado y hemos acostumbrado al alumnado durante su itinerario escolar. Coger las riendas del proceso de aprendizaje crea cierta angustia que hay que decidirse a atravesar, y ante esta angustia, a veces, se añora la tranquilidad de la “zona de confort” (White, 2008).

#### 5.1.4. Relación entre los talleres y las competencias del Grado

Finalmente, queríamos conocer cómo valoraban nuestros alumnos la relación que tiene esta iniciativa con los objetivos generales del Grado que estaban cursando.

Entre las competencias que creen haber asumido destaca la de “Diseñar estrategias didácticas en el marco de un desarrollo integral” junto con “Diseñar, regular y gestionar espacios de aprendizaje”. Es decir, identifican las competencias adquiridas con uno de los valores principales que han otorgado a los talleres, que es el de ser capaces de elaborar por ellos mismos las actividades a desarrollar. Como decíamos anteriormente, la adquisición de las competencias se relaciona directamente con el compromiso asumido y con el sentimiento de eficacia (*self-efficacy*), al haber terminado los talleres con una sensación positiva.

En menor medida asocian también la realización de los talleres con las competencias de “Analizar y valorar las concepciones de la educación emanadas de la investigación” y “Conocer el funcionamiento de las escuela de educación infantil, y la diversidad de actuaciones que se desarrollan en la misma”. Es decir, por un lado aportan un valor a los talleres como instrumento válido de investigación, y por el otro relacionan los talleres como algo propio de la escuela. Dicho de otro modo, asocian los talleres como un medio de investigación que puede servirles en su futura práctica en la escuela, el cual era en sí mismo uno de los objetivos que nos habíamos planteado.

#### 5.2 Percepción de los tutores de las escuelas

En primer lugar, tenemos que admitir que de las 18 tutoras que nos visitaron tan solo dos contestaron al cuestionario que les solicitamos. Este aparente desinterés puede estar motivado por la posible percepción de esta iniciativa como algo exclusivo de la universidad y como indicaban varios autores ya citados (Zeichner, 2010; Mérida et al., 2012), con la generación de un conocimiento que les puede parecer lejano y abstracto.

Somos conscientes que en modo alguno se puede inferir de las valoraciones de dos maestras una opinión mayoritaria del profesorado que asistió a esta experiencia. Sin embargo, es interesante resaltar aquí algunas de las afirmaciones de estas dos tutoras, las dos de la misma escuela. Ambas destacan la dedicación, ilusión e interés de nuestro alumnado en el buen desarrollo de los talleres, así como el aliciente que supone para los niños y niñas encontrarse en un lugar diferente, con unos adultos diferentes en unas tareas que no son totalmente nuevas, pero sí que por todo lo anterior se convierten en novedosas para ellos.

Por otro lado, las tutoras resaltan también la oportunidad que han tenido de observar cómo su grupo de niños y niñas se desenvolvía en un contexto muy diferente al cotidiano.

Finalmente, estas maestras muestran su agrado por haber tenido la oportunidad de poder visitar a la Facultad donde ellas se formaron y poder ver qué



tipo de formación reciben las nuevas generaciones de profesorado. Una mayor relación con la universidad puede también beneficiar a los tutores de los centros escolares, al abrirles una puerta al conocimiento de otras materias más específicas.

En cuanto a los aspectos a mejorar, mencionan por una parte la conveniencia de que los talleres sean próximos al interés de los niños y que estén relacionados con los conceptos que estén trabajando en la escuela, y por otro, la necesidad de darle cierta continuidad a la experiencia. Para esto último una tutora propone la experiencia contraria, es decir, que el grupo de alumnos de la universidad se desplace a la escuela a realizar otro taller previo e incluso posterior. Esta última propuesta coincide con lo planteado por los alumnos y nos acercaría a esa “resonancia colaborativa” que proponía Cochran-Smith (1991) para las relaciones universidad-escuela.

## **6. Discusión, conclusiones y propuestas de mejora**

¿Ha cumplido la iniciativa de los talleres sus objetivos?, es decir, ¿pueden considerarse verdaderamente una herramienta pedagógica distinta, innovadora e interesante? Analizamos en el siguiente apartado el aporte que han tenido para cada uno de los actores que hemos participado.

### **6.1. Alumnado universitario**

En relación a nuestro alumnado, los talleres han resultado una experiencia práctica de investigación-acción real, donde han asumido la responsabilidad casi en exclusiva del desarrollo de la misma.

En esa orientación de los talleres hacia una práctica reflexiva hemos observado dos aspectos importantes aunque contradictorios. Por un lado, al igual que Vieira (1999), hemos visualizado claramente la relación directa que se ha establecido entre la práctica reflexiva y la autonomía desarrollada por los estudiantes, que la autora, citando a Holec (1981), define como “la habilidad para asumir el aprendizaje de cada uno de una manera intencional y sistemática” (p.222).

Sin embargo, hemos detectado también que en ocasiones el alumnado percibe la reflexión como una demanda del profesorado, lo que le lleva a considerarla innecesaria y a veces se muestra reacio a hacerla (Sundli, 2007). En otras ocasiones, saben que tienen que reflexionar pero no están seguros del significado de la palabra.

En cualquier caso, y como inciden Brownlee, Walker, Lennox, Exley y Pearce (2009), no es suficiente el cambio que puede darse desde la reflexión sino que la evaluación es también un factor determinante, engarzando los objetivos del aprendizaje con una propuesta de tareas de evaluación, que puede incluir algunas que requieran a los estudiantes desarrollar interpretaciones personales y relaciones con la teoría para entender sus experiencias previas. Por ello, se ha fomentado la autoevaluación y la co-evaluación, aunque los docentes no somos muy proclives a evaluaciones públicas (Nespor, 1987).

Esta reticencia a manifestar las críticas y a recibirlas es uno de los aspectos que más hemos tenido en cuenta, y por ello se han promovido las rúbricas evaluativas entre grupos, y sobre todo los seminarios post-taller en los que han participado todos los grupos. Se han combinado tareas educativas reflexivas con tareas prácticas, promoviendo consensos en las interpretaciones entre los participantes. Tal como indica Vieira (1999), dando un significado a las experiencias desarrolladas y se hacen públicas sus creencias, acercándonos al concepto que Schultz (2013) define como una “comunidad de conocimiento”.

En este mismo sentido, los talleres con niños y niñas se asemejan a nuevas formas pedagógicas como las *microlesson*, donde el alumnado está menos pendiente del profesor, baja la preocupación por el fracaso (fallo), se pierde el miedo al *trial-and-error* (prueba y error) y se abren nuevos procesos de criticar y entender las complejidades del pensamiento pedagógico del resto (Cajkler, Wood, Norton y Pedder, 2013).

Idealmente, nuestra visión como docentes es que los talleres se conviertan para el alumnado que participa en ellos en una práctica reflexiva que fomenta el aprendizaje autónomo. Las claves pueden ser su implicación en el proceso de autonomía, la adopción de una orientación reflexiva a través de la acción investigadora y una negociación y colaboración entre alumnado y profesorado, donde “la docencia se convierte en una cosa parecida a la investigación y la investigación en una forma de docencia” (Vieira, 1999:232).

## 6.2. Docentes de la universidad

En el objetivo de fomentar la autonomía en nuestro alumnado está implícito el hecho de que no es suficiente que nuestra docencia no sea transmisiva y unidireccional, sino que la relación pedagógica con este “nuevo” alumnado debe de ser distinta. Según Sundli (2007), el modelo de relación pedagógica que se desarrolla en este tipo de contextos se enmarca dentro de lo que algunos autores consideran un cambio desde los procesos individuales cognitivos a los de “aprendizaje situado” o “cognición situada” (Lave y Wenger, 1991). Pero si verdaderamente queremos fomentar una actitud indagadora por parte de los estudiantes es necesario superar también una resistencia por nuestra parte como docentes, ya que la mayor parte no estamos preparados para que nuestros estudiantes sean alumnos autorregulados (Niemi, 2002).

En el ámbito concreto de la relación pedagógica, Vieira (o.c.) destaca tres conceptos a tener en cuenta, como son la información, la negociación y la regulación. Como indica la autora, en nuestro caso también la información como generación de conocimiento es compartida entre el docente y los alumnos, por lo que no se pierde autoridad por parte del docente sino que se gana en interdependencia.

Concebimos también esta renovada relación pedagógica, en palabras de Charlot (2000), como un encuentro de subjetividades y saberes que pone en tela de juicio no solo la tradicional posición del docente sino también la del estudiante. En

efecto, en este escenario pedagógico no se contempla al profesor como único depositario del saber pero tampoco al alumno como el personaje ignorante que hay que instruir, por lo que ambos quedan convocados a compartir responsabilidades (Corrigan y Chapman, 2008).

En cuanto a la regulación, también coincidimos con Vieira (o.c.) en que alumnos y docentes deben ser conscientes de las complejidades y tensiones que genera el proceso, y en ese sentido surge el concepto de la responsabilidad compartida. En este posicionamiento, el estudiante queda obligado a abandonar posiciones pasivas, y como plantea Meirieu (1998), la tensión entre la exigencia y el acompañamiento caracteriza nuestro nuevo rol docente.

En la búsqueda de este nuestro nuevo posicionamiento como docentes valoramos y nos hemos sentido reflejados en los análisis realizados por Van Manen (1995) respecto a la relación pedagógica, aunque en la experiencia vivida en estos talleres hemos podido detectar algunos matices adicionales.

En este caso, si bien la perspectiva de Van Manen implica que el pedagogo, para ser efectivo, tiene que ser una persona innatamente sensible y cuidadosa, la visión de Rosenberg (2003) ofrece una esperanza a que estas habilidades pueden ser aprendidas. Como indican O'Connor y Dillon (2008) basándose en una experiencia docente similar a los talleres desarrollada en la Universidad de McGill (Montreal, Canadá), el docente puede establecer una serie de técnicas que el autor denomina “*life-affirming*”, sobre todo “observando neutralmente más que evaluando con juicios, siendo consciente de sus sentimientos y capacidades, preguntando por otras vías para conseguir las metas que no se han alcanzado” (p.11).

Además, y como indica Correa (2014), esta experiencia “conecta directamente con mi responsabilidad profesional, suscita interrogantes sobre qué puedo escuchar de mi trabajo” lo que “me hace vulnerable, al ser no solo el investigador sino también el investigado” (p.57).

Finalmente, por nuestra parte podemos decir que valoramos los aspectos positivos en este nuevo posicionamiento como docentes, interactuando de una manera distinta con un alumnado que era cada vez más autónomo a medida que avanzaba en el proceso.

Para próximas ediciones creemos habernos posicionado adecuadamente en esta nueva relación pedagógica que se sustenta en el tiempo dedicado, los seminarios específicos, la evaluación, crítica y no solo positiva como es muy habitual, y la parte de investigación que ha tenido la experiencia, entre otros. Como indica Aoki (2005), el objetivo por nuestra parte es que estos talleres sean una experiencia vivida (*curriculum-as-lived*) y no solo aprendida (*curriculum-as-learned*).

### 6.3. Tutores de las escuelas

En relación al objetivo de iniciar una nueva relación con las escuelas, podemos valorar como muy positiva la participación de las mismas, y prueba de ello

es que casi todos los talleres se han cubierto con las “invitaciones” de nuestro alumnado. Sin embargo, es evidente que no hemos conseguido un compromiso mayor, ya que solamente hemos podido contar con la evaluación de dos tutoras.

Esto puede deberse a que no hemos sabido involucrar o acercar adecuadamente la experiencia a estos tutores, que en consecuencia entendieron los talleres como algo propio de la universidad, algo no muy distinto a las prácticas. Muchos docentes de las escuelas tienen, en muchos casos justificados, una visión de que la universidad se ha posicionado en una escala superior o preferente frente a ellos.

Álvarez (2012) indica que esto ha podido originar en ocasiones una postura reacia por parte de la escuela a colaborar con la universidad indicando que hay que situar ambas instituciones en un plano de igualdad. La teoría debería construir un conocimiento útil para la práctica, el cual no necesariamente debe depender de los investigadores en exclusiva, y viceversa.

En esa misma línea Chacón y Suárez (2006) indican que el articular redes entre las escuelas y las universidades pueden generar modelos de investigación-acción, proyectos surgidos de situaciones problemas del aula y del contexto escolar, redes de “diálogo y observación tripartita tutores-docentes-estudiantes” en palabras de Mtika, Robson y Fitzpatrick (2014).

Para futuras ediciones de los talleres tenemos que involucrar más a los tutores y tutoras que nos vayan a visitar, bien a través de seminarios previos, fomentar la interrelación entre esos tutores y nuestro alumnado, o que estos tutores puedan evaluar y participar de los talleres y lógicamente que participen en la conceptualización de los mismos, aumentando así la relación entre los talleres y las necesidades de su clase y de su docencia propia.

Identificamos dos potenciales beneficios de esta mayor involucración de los tutores. Por un lado, pueden sentirse invitados a participar en esta “práctica reflexiva”, y así pueden hacerles meditar sobre su enseñanza con el fin de transformarla. En relación a este aspecto, Acuña y Zea (2009) es beneficioso contar con el análisis de otros actores que no pertenezcan a la escuela. Es decir, puede ofrecerles otra visión de lo que ocurre en el contexto habitual de su clase.

De este modo, recuperamos de nuevo el concepto antes mencionado de “espacio híbrido” definido por Zeichner (2010) como objetivo en nuestra futura relación con la escuela, donde el conocimiento de nuestros estudiantes y el que se genera en la escuela se relaciona de una manera no jerárquica, ya que “un tercer espacio implica una negación de lo binario, como el conocimiento de la universidad y el del alumno, y el de la teoría y la práctica” (p.92).

### Referencias bibliográficas

- Acuña, L.F. y Zea, L.A. (2009). Relación universidad-escuela: Una experiencia de investigación colaborativa. En *Universidad-escuela y producción de conocimiento pedagógico*, Bogotá, D. C. (Colombia): Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 60 (2), 1-11.
- Aoki, T. (2005). Spinning inspirited images in the midst of planned and live(d) curricula. En W. F. Pinar y R.L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Mahwah (Nueva Jersey, EEUU): Lawrence Erlbaum Associates.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Grao.
- Bakker, M.G, Gleason, J., Nichols, S., Kuntz, A., Sundberg, C., Busenlehner, L., Chopra, N., Evans, V., Spencer, R.P. y Murphy, A.K. (2011). *Project VISTA: Building University/K-12 Learning Communities by Developing Materials Science Experiments*. Cambridge: MRS Online Proceedings Library, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. Nueva York (EEUU): W. H. Freeman and Company.
- Barnhart, T. y van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo, *Arbor*, 171(675), 559-578.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- Brownlee, J., Walker, S., Lennox, S., Exley, B. y Pearce, S. (2009). The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education, *Higher Education*, 58, 599-618.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J. y Pedder, D. (2013). Lesson Study: towards a collaborative approach to learning in Initial Teacher Education? *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 537-554.
- Ceylan, S., Ulutas, I. y Ömeroglu, E. (2009). Examination of the relation between viewpoints of preschool teaching students towards children and their attitude towards teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2247-2251.

- Chacón, M.A. y Suárez, M.E. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría-práctica: una consideración necesaria en la en la formación de docentes, *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 301-311.
- Charlot, B. (2000). *Da relação como saber*. Porto Alegre (Brasil): Artes Médicas.
- Cherrington, S. y Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51.
- Chickering, A. y Gamson, Z. (1991). Applying the seven for good practice in undergraduate education. *New directions for teaching and learning*. Document 47, Virginia (EEUU): George Mason University.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M.A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16(2), 265-296.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y mejora de la educación* (pp.67-75). Barcelona: Octaedro.
- Correa, J.M. (2014). La vulnerabilidad del investigador narrativo. La investigación con maestras principiantes y futuras maestras de educación infantil. *Praxis Educativa*, 18, 53-63.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Gutiérrez, L. (2014). Between the real school and the imagined school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*, 66(4), 447-464.
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi, E. (2015). Post-modern reality shock: beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.
- Corrigan, M. y Chapman, P. (2008). Trust in Teachers: A motivating element to learning. *Radical Pedagogy*, June, 2008.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks (California, EEUU): Sage.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Del Barco, B.L. y Pérez, C.L. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278.



- Forés, A., Sánchez, J. y Sancho, J.M. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, I. y Romero, A. (2008). El Proyecto Ciudad Arco Iris: jugar para aprender, aprender para jugar. *Educación XX1*, 10, 185-202.
- Hernández, F. (2006). ¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye? En J. M. Sancho (Coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp.51-75). Madrid: AKAL/UNIA.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003): *La indagación como base de la formación del profesorado y mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco (EEUU): Wiley Jossey-Bass.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Martín, R. P., Berrocal, P. F. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mérida, R., González, M.E. y Olivares, M.A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el practicum I del Grado de infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 447-465.
- Mertens, D.M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative emancipatory perspective. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods research*. Thousand Oaks (California, EEUU): Sage, 135-164.
- Moulding, L.R., Stewart, P.W. y Dunmeyer, M.L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement

- characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66.
- Mtika, P., Robson, D. y Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspective. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Niemi, H. (2002). Active learning-a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- O'Connor, K. y Dillon, D. (2008). Pedagogical relationships as curriculum in a teacher education program. En la conferencia anual de la *American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, Nueva York: Columbia University.
- Olson, M. R. y Craig, C. J. (2009). "Small" stories and meganarratives: Accountability in balance. *Teachers College Record*, 111(2), 547-572.
- Paredes, J. (2011). La relación pedagógica y la evaluación. I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad, Barcelona. Recuperado de: [http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Joaquin\\_Paredes\\_IJRPJ.pdf](http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Joaquin_Paredes_IJRPJ.pdf)
- Rivas, J.I., Leite, A.E. y Cortés, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 229-242.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Non-violent communication: A language of life. Second edition*. Encinitas (California, EEUU): Puddlejumper Press.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Salvador, F. (1994). El profesor como mediador en el acto didáctico. En O. Sáenz Barrio, *Didáctica General*, Alcoy: Marfil.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, 6, 203-222.
- Sancho, J.M. y Correa, J.M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.
- Santos, M. A. (2009). La formación inicial de los profesionales de la enseñanza. En J. Paredes y A. De la Herrán (Eds.), *La práctica de la innovación educativa* (pp.57-66). Madrid: Síntesis.
- Schultz, K. (2013). Taking on Professional Identities, *Journal of Teacher Education*, 64(1), 35-46.

- Seely, J. y Duguid, P. (2000). *The social life of Information*. Boston: Harvard, Business School Press.
- Sfipek, D.J. y Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Sims, L. y Walsh, D. (2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25, 724-733.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.435-453). Thousand Oaks (California, EEUU): Sage.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sundli, L. (2007). Mentoring-A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vieira, F. (1999). Teacher development towards a pedagogy for autonomy in the foreign language classroom, *BELLS: Barcelona English language and literature studies*, 10, 221-238.
- White, A. (2008). *From comfort zone to performance management*. Baisy-Thy (Bélgica): White & MacLean Publishing.
- Wood, D. y Lieberman, A. (2003). Cuando los profesores escriben. En A. Lieberman y L. Miller (Coords.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.209-224). Barcelona: Octaedro.
- Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different view of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Comp.), *Teacher minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (pp.9-27). Londres: Falmer Press.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias

Talleres con niñas y niños en la formación inicial del profesorado:  
Superación del modelo transmisivo a partir de una experiencia  
universidad-escuela

de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.